

## Sección: Investigación

### ***Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de “Educación Social” en Castilla y León (EduSoCyL 2006)(\*)***

(1) José Ortega Esteban, (2) Margarita González Sánchez, (3) Sindo Froufe Quintas, (4) María José Rodríguez Conde, (5) José Manuel Muñoz Rodríguez, (6) Indalecio Sobrón Salazar, (7) Rafael Calvo de León y (8) Susana Olmos Migueláñez

*Universidad de Burgos (7),  
Universidad de Salamanca (1, 2, 3, 4, 5, 8) y  
Universidad de Valladolid (6)*

#### **RESUMEN:**

Los profesionales, egresados, académicos y empleadores de la Educación Social en relación con las competencias genéricas valoran sobre todo la “resolución de problemas”, “las habilidades de relación interpersonal” y “la capacidad de trabajo en equipo”; competencias que dicen ser escasamente desarrolladas hasta ahora en la Universidad. En cuanto a las competencias específicas, se valoran sobre todo las de “Intervención en ámbitos específicos” y “el conocimiento de los elementos político-administrativos, legislativos y metodológicos”, frente a los “básicos” de orden psicológico, por ejemplo, y menos los generales y teóricos. Finalmente hacemos una propuesta en clave de plan de estudios.

**Palabras clave:** Perfil profesional y académico; competencias específicas del educador social; planes de estudio.

#### **ABSTRACT:**

#### **ABSTRACT:**

The professionals, graduates, academics and employers of the Social Education in connection with the generic competences value above all the “resolution of problems”, “the abilities of interpersonal relationship” and the “team work capacity”; competences said to be barely developed up to now at the University. In relation with the specific competences, we value mainly those of “Intervention in specific environments” and the “knowledge of the political-administrative, legislative and methodological aspects”, in comparison with the “basic” elements within the psychological perspective, for example, and less those more general and theoretical. Finally we make a proposal related to the academic structure, the study plan.

**Keywords:** Professional and academic profile; social educators’ specific competences; study plans, academic structure.

(\*) Este trabajo es un resumen del estudio que se ha realizado con la ayuda a proyectos de innovación en torno a la Convergencia Europea de la Junta de Castilla y León: ORDEN EDU/995/2005, de 19 de julio, por las que se convocan ayudas para la elaboración y desarrollo de proyectos relacionados con la convergencia europea de la enseñanza en las universidades de Castilla y León (BOCYL 27 de julio de 2005) (Ref.US 15/05).

(1) José Ortega Esteban, Director del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, Paseo Canalejas, 169. 37008 Salamanca, Tfno: 923-294634, e-mail: [joe@usal.es](mailto:joe@usal.es)

## 1. Introducción

El presente artículo es un resumen de un estudio realizado a lo largo del curso 2005-06 en las Universidades de Castilla y León sobre el perfil profesional y académico de los titulados en Educación Social en el contexto de esta Comunidad. Este proyecto interdisciplinar e interuniversitario se justifica por la utilidad que pueden llegar a tener sus resultados en la innovación y calidad de la enseñanza universitaria en un momento histórico y crucial de la universidad española y de las universidades de Castilla y León en concreto, en la adecuación de los planes docentes al Espacio Europeo de Educación Superior. Todo ello ha estado orientado por el movimiento denominado de la Convergencia Europea de la enseñanza universitaria, y en este caso, dirigido hacia la renovación y adecuación de la titulación de Educación Social en la Comunidad de Castilla y León.

Estamos ante una titulación relativamente reciente, pero con una importante y progresiva aceptación entre el alumnado y que tiene una importante demanda social y profesional.

Necesita, por un lado, una mayor clarificación del perfil profesional del educador social sobre todo en base a las demandas de los empleadores y a las necesidades detectadas por los profesionales en activo en este periodo de despliegue profesional, en general, pero especialmente también en el ámbito de Castilla y León. Es lo que propugnan las orientaciones del EEES. Se tienen en cuenta, además, las opiniones del profesorado que imparte esta titulación.

Por otra parte y en conexión con lo anterior, se precisa adecuar el currículo académico y disciplinar de estos estudios a las demandas detectadas y a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, concretamente en las universidades de Castilla y León donde se desarrollan estos estudios.

La definición operativa de las competencias genéricas y de las competencias específicas constituye actualmente un reto para los que nos dedicamos a la docencia y a la investigación en Educación Social/Pedagogía Social. Si, a partir de la incorporación al nuevo sistema europeo, el profesor tiene que valorar en el alumno otra serie de competencias ligadas a contenidos, no sólo teóricos, sino relacionados con habilidades, con destrezas y con actitudes, habrá que rediseñar los currícula y los contenidos de las disciplinas, así como las estrategias de docencia/aprendizaje que respondan a estos objetivos distintos.

Los **objetivos** generales que hemos pretendido conseguir con este trabajo van en la línea de:

1. Definir el perfil profesional y académico del educador social.
2. Analizar y definir operativamente las competencias genéricas y específicas del educador social.
3. Diseñar y describir los contenidos del currículum correspondiente con las competencias genéricas y específicas detectadas.
4. Aplicar los instrumentos a varias muestras de educadores sociales profesionales, empleadores, egresados de la Educación Social, así como profesores relacionados con la Educación Social en distintos contextos y lugares de Castilla y León.

5. Extraer una serie de conclusiones y recomendaciones que puedan ser útiles para diseñar los planes de estudios de la carrera de Educación Social, en general, pero sobre todo en el ámbito de las universidades de Castilla y León en donde se imparte o se imparta esta titulación, así como también los contenidos de las disciplinas del currículo de esos estudios en el marco del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Los **contenidos** sobre los que se ha trabajado principalmente en este estudio son los siguientes: definición de competencias genéricas en el contexto del EEES; definición de las competencias específicas y análisis y estudio del perfil profesional y académico de la titulación de “Educación Social” en el marco del EEES y en el ámbito de Castilla y León, desde el punto de vista de los profesionales, los docentes universitarios y los egresados.

El estudio empírico se realizó a partir de un estudio de encuesta postal a los tres grupos de implicados mencionados y las fases del estudio se han prolongado desde octubre de 2005 hasta junio del 2006. Este grupo de investigadores se ha constituido en grupo permanente interuniversitario o red interuniversitaria de trabajo sobre la Convergencia Europea en las Universidades de Castilla y León.

## **2. Metodología del estudio: diseño de encuesta y fases en la investigación**

---

Hemos realizado un estudio empírico a través de una encuesta a todos los implicados en este ámbito profesional (profesores de Universidad de la propia titulación actualmente impartida en Salamanca, Valladolid y Burgos, egresados, profesionales y empleadores), con el fin de obtener información sobre la importancia que otorgan a un conjunto de competencias genéricas o transversales y específicas que conforman este perfil profesional, a raíz del estudio realizado en 2004 para la ANECA por el conjunto de la comunidad académica implicada en los nuevos títulos de Educación Social.

### **2.1. Objetivos específicos**

1. Conocer el grado de importancia que se concede al grupo de competencias genéricas y específicas seleccionadas en la fase previa por todos los sectores implicados en la titulación universitaria del “Educador Social” en la Comunidad Autónoma de Castilla y León: graduados, profesores de Universidad, profesionales de la Educación Social y empleadores
2. Indagar en la percepción que estos sectores manifiestan sobre el nivel de desarrollo de las mismas competencias en la Universidad.
3. Constatar la distancia entre la percepción sobre el grado de importancia y el nivel en que la Universidad las está desarrollando actualmente, en vistas a las posibles recomendaciones ante el diseño del nuevo título de Grado en Educación Social.
4. Obtener información comparable entre los distintos sectores implicados en la titulación objeto de estudio: graduados, profesores de Universidad, profesionales de la Educación Social y empleadores.
5. Obtener información comparable entre todos los sectores en las distintas provincias implicadas en la titulación objeto de estudio.
6. Realizar un estudio factorial sobre el conjunto de competencias para determinar qué dimensiones subyacen al conjunto y cómo la estructura puede variar por sectores.

## 2.2. Diseño de la encuesta, poblaciones y selección de muestras, aplicación y análisis de datos

### a) Técnica de recogida de información: encuesta postal

Sobre la elaboración del instrumento, se decidió tomar como referencia más próxima la encuesta que sirvió para desarrollar el tema de las competencias genéricas y específicas del Informe correspondiente al Libro Blanco de las Titulaciones de Pedagogía y de Educación Social para la ANECA (2005)<sup>1</sup>, con algunas modificaciones en cuanto al listado de competencias que el equipo ha considerado debían presentarse en nuestra encuesta.

Las modificaciones en la **encuesta**<sup>2</sup> que realizó este equipo hicieron alusión a la *reducción en el listado de competencias genéricas y transversales*, reducción del número de competencias que había sido aconsejada por el primer Informe ANECA de la Red de Educación<sup>3</sup>, que presentamos, a partir del establecimiento de un punto de corte en la valoración de las mismas en el informe antes mencionado. Sólo desechamos aquellas con un valor medio otorgado por los encuestados en el informe ANECA (2005) menor de 3 y de 60% elección de perfil en competencias genéricas (3,1 igual o menor y de % elección de perfil del 60% en competencias específicas). Algunas de estas modificaciones de las competencias fueron introducidas teniendo en cuenta el Informe *Tuning*<sup>4</sup> y al sintetizar, en una sola, competencias que encontrábamos saturadas unas con otras. De este modo, el listado de competencias tanto genéricas como específicas, quedó configurado del siguiente modo:

**Cuadro 1. Competencias genéricas (transversales) seleccionadas (15 de 20) para la encuesta (la definición de cada una de estas competencias, en ANECA 2005: pp. 142-147)**

Competencias genéricas	Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
1. Capacidad de análisis y síntesis	X		
2. Toma de decisiones	X		
3. Resolución de problemas	X		
4. Capacidad de organización y planificación	X		
5. Capacidad crítica y autocrítica		X	
6. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	X		
7. <i>Capacidad de trabajar en equipo *</i>		X	
8. Habilidades en las relaciones interpersonales		X	
9. Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad		X	
10. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas		X	
11. <i>Trabajar en un contexto internacional *</i>		X	
12. Iniciativa y espíritu emprendedor			X
13. <i>Conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbres *</i>			
14. <i>Motivación por la calidad*</i>			X
15. Liderazgo			X

\* Hemos modificado e incorporado nosotros a la encuesta

**Cuadro 2. Competencias específicas seleccionadas (19 de 23) para la encuesta (la definición de cada una de estas competencias, en ANECA 2005: pp. 181-202)**

Competencias específicas
1. <i>Conocer los principales tipos de desadaptación social y las líneas de acción ante ellos *</i>
2. Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios, recursos y estrategias para la intervención socioeducativa (3)
3. Conocer los modelos teóricos de los procesos de intervención para la integración social y laboral (7,14)

4.	Conocer los métodos y estrategias de investigación y evaluación de los procesos y programas de intervención socioeducativa (9, 17)
5.	Conocer las políticas de bienestar social que sustentan los procesos de intervención socioeducativa (4)
6.	Conocer los factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos (6)
7.	Conocer las etapas evolutivas de la población infantil, joven y adulta con la que se trabaja (5)
8.	Conocer el marco legislativo estatal y autonómico relacionado con la educación y el bienestar social. (4)
9.	Conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en el mundo, con especial atención a los países e iniciativas de la Unión Europea (2)
10.	<b>Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal *</b>
11.	Ejercer de mediador para tratar con comunidades socioeducativas, familiares y resolver conflictos (13)
12.	<b>Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria, aplicando programas y técnicas de intervención *</b>
13.	Saber aplicar técnicas de detección de factores de exclusión así como acciones y programas para su mejora (18)
14.	Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención intercultural (25)
15.	Organizar y gestionar proyectos y servicios culturales, de ocio, tiempo libre (15)
16.	<b>Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación socioambiental *</b>
17.	<b>Saber actuar en programas, proyectos o instituciones de protección y reforma *</b>
18.	<b>Estar comprometido con la calidad de la actuación y actuar conforme a los principios deontológicos del educador social *</b>
19.	<b>Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención en el campo de la educación permanente y de adultos *</b>

\* Hemos modificado e incorporado a la encuesta

## b) Población y muestra

La **población** objeto de este estudio está constituida por los cuatro sectores implicados en la titulación universitaria de Educación Social:

**-Graduados** en la actual Diplomatura de Educación Social en la Comunidad de Castilla y León, es decir, en las Universidades de Burgos, Salamanca y Valladolid; en los dos últimos cursos académicos (2004-05 y 2003-04).

**-Profesores universitarios** adscritos a la docencia de alguna de las asignaturas de los tres Planes de Estudio de Educación Social, correspondientes en las tres universidades, que estuvieran impartiendo docencia en este título durante el curso 2005-06.

**-Profesionales** en activo, tanto en el sector público como en el privado, desarrollando su actividad profesional actualmente (marzo-abril de 2006) como educadores sociales, con independencia del título que les hubiera permitido acceder al puesto de trabajo.

**-Empleadores** de educadores sociales, tanto en el sector público como en el privado.

Al ser de reciente creación en nuestra comunidad autónoma del Colegio de Educadores Sociales (Ley 2/2005 de 23 de marzo) no existe un censo aproximado de educadores sociales, bien desarrollando su profesión o egresados pendientes de primer empleo. No ha sido fácil pues recopilar el sector de los profesionales y de aquellos egresados en expectativa de trabajo.

En cuanto al sector de los profesionales han sido dos las vías fundamentales, por un lado, se les ha enviado a todos aquellos profesionales que reciben alumnos de Educación Social en los diferentes centros, instituciones o programas, para hacer las prácticas de la titulación. En general, son profesionales sin ninguna vinculación laboral con la Universidad y que tienen titulaciones diversas, las menos de las veces son educadores sociales, aunque desarrollen sus funciones o estén contratados como tales. Por otro lado,

envíos nominales a profesionales de instituciones públicas y privadas que disponen de educador social o profesional asimilado que desempeñan su trabajo.

En el sector de graduados, a partir de las fichas de los alumnos de las asignaturas troncales de los dos últimos años académicos, hemos accedido a las direcciones de aquellos que habían finalizado su Diplomatura los dos cursos anteriores en las tres Universidades.

Para los empleadores nos hemos dirigido a todos los organismos y centros públicos y privados, donde el educador social tiene campo de intervención (ayuntamientos, concejalías, centros de acción social, diputaciones, residencias, centros y hogares de la tercera, ludotecas, centros de enseñanza, centros de menores) y asociaciones sin ánimo de lucro, ONG o empresas sociales (Cruz Roja, Cáritas, Nuevo Futuro, ASECAL, ASCOL, etc.)

**Tabla 1.** Población objeto de estudio (estimación sobre la información de que dispone el equipo de investigación a partir de los archivos administrativos en las respectivas Facultades)

Provincias	Sectores				N
	Graduados	Profesionales	Empleadores	Académicos	
Universidad de Burgos	113	55	13	27	208
Universidad de Salamanca	95	96	59	43	293
Universidad de Valladolid	100	196	40	35	371
<b>Total</b>	<b>308</b>	<b>347</b>	<b>112</b>	<b>105</b>	<b>872</b>

### c) Aplicación de la encuesta y análisis de datos

El proceso de envío de los cuestionarios se realizó a lo largo del mes de marzo y primeros días de abril de 2006. La época de vacaciones de Semana Santa (13-16 de abril) podía servir de límite para la recepción de encuestas. Se consideró como fecha para el comienzo de análisis estadístico el día 25 de abril (día de regreso del periodo vacacional en la Universidad de Salamanca). Hasta ese día contamos con 202 cuestionarios que pasamos a analizar; aun así, a partir de entonces se han recibido algunos cuestionarios más.

Durante la recepción de las respuestas se llevó a cabo la informatización de las mismas con la ayuda del paquete estadístico SPSS 12.0<sup>5</sup> y, una vez concluido el proceso de encuestación, procedimos a realizar los análisis estadísticos oportunos a los objetivos de estudio y al tipo de variables recogidas.

Esta fase de la investigación, el **análisis estadístico** de los datos, tiene por objetivo proporcionar evidencia suficiente o respuesta a las preguntas o hipótesis planteadas mediante técnicas analíticas (estadísticas, en un paradigma cuantitativo), transformando los datos en resultados. En nuestro caso, además de la producción de conocimiento (qué percepción tienen los distintos sectores sobre la importancia del conjunto de competencias necesarias en el desarrollo profesional y académico del educador social), queremos llegar a conclusiones útiles para la futura elaboración de la titulación de Educación Social en las Universidades de Castilla y León.

Por tanto, en el caso de las técnicas estadísticas, no basta con que sean estadísticamente significativas, sino que han de tener significación sustantiva y, por tanto, dar respuesta a las cuestiones planteadas. Pues bien, para ello se ha elegido, en cada momento, la técnica más adecuada, descriptivas, inferenciales y multivariantes.

### 3. Análisis e interpretación de resultados

#### 3.1. Caracterización de los encuestados: profesionales de la Educación Social, académicos, egresados y empleadores en Castilla y León

Las características sociodemográficas de la muestra definitiva que ha sido recogida son las que a continuación se exponen. Las variables identificadoras de la muestra corresponden a factores demográficos, como por ejemplo, provincia donde residen actualmente, sexo, edad y titulación académica.

En primer lugar, según los datos agrupados en la siguiente tabla, por provincias, el 49,2% del total de encuestados residen en Burgos, a continuación, el 17,6% proceden de Salamanca, un 11,9% de Valladolid y el resto (21,3%) se reparte entre el resto de las provincias. Es de destacar el caso de León, donde no se imparte el título de Educación Social en su universidad.

**Tabla 2.** Distribución de la muestra por sector y provincia (frecuencia absoluta)

Provincias	Sectores				N
	Graduados	Profesionales	Empleadores	Académicos	
Ávila	0	2	1	0	3
Burgos	19	59	6	11	95
León	0	1	0	0	1
Palencia	1	8	0	1	10
Salamanca	7	11	2	14	34
Segovia	1	3	0	1	5
Soria	0	5	0	0	5
Valladolid	4	9	0	10	23
Zamora	2	5	0	0	7
Otras	3	4	0	3	10
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>107</b>	<b>9</b>	<b>40</b>	<b>193</b>

Dentro de cada provincia, la distribución de sectores (profesionales, graduados, académicos y empleadores) es desigual, dominando mayoritariamente el grupo de profesionales y correspondiendo a las provincias con sede universitaria un porcentaje de académicos. En segundo lugar, si realizamos un análisis **por sexo**, constatamos el predominio en el global de la muestra y por cada uno de los sectores de la categoría **mujer**, en especial, entre los graduados que han respondido la encuesta (un 97,14% son mujeres). El porcentaje relativo más bajo se produce en el grupo de empleadores, con un 55,6% y en el de académicos y profesionales supera el 60% en cada sector respectivo. Podemos decir que nos encontramos ante una “carrera femenina”, gestionada por mujeres, en su mayoría, tanto en su fase inicial de formación, como en la práctica profesional.

A continuación, un análisis **por edad**, nos lleva a confirmar lo que suponemos en principio. El grupo de profesionales es relativamente joven (un 67% es menor de 40 años). Recordemos que la titulación de Educación Social en España, y a la vez en Castilla y León, cuenta con apenas 10 años de generación de profesionales (Directrices generales de la Diplomatura de Educación Social se publican en el Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto, BOE. 10 de octubre 1991). En cambio, no ocurre lo mismo en el sector de académicos, donde un 51% ya supera los 40 años. Es un hecho actualmente preocupante, la elevada edad media del profesorado universitario en todas

las titulaciones. Por lo tanto, nos encontramos ante un ámbito profesional joven y unos formadores de formadores en una edad algo más avanzada, en términos generales.

El considerar la **titulación** en cada uno de los sectores nos permite conocer cuál es la formación de procedencia de ellos. Evidentemente los graduados pertenecer al ámbito de la Educación Social, pero observamos que también algo más de un 10% poseen otra titulación añadida. Los profesionales encuestados manifiestan proceder en una mayoría (57%) de otras titulaciones distintas a la que aquí nos concentra (Trabajo Social, Pedagogía, Psicología, Magisterio, etc.). Los docentes universitarios en su mayoría (65%) han recibido formación dentro de las Facultades de Educación (pedagogía y Educación Social

**Tabla 3.** . Distribución de la muestra por sectores y titulación (% por sector)

Titulación	Sectores			
	Graduados (%)	Profesionales (%)	Empleadores (%)	Académicos (%)
Educación Social	86,11	42,99	55,56	29,73
Magisterio		11,21		2,70
Pedagogía	2,78	11,21	11,11	35,14
Psicología	2,78	11,21	22,22	5,41
Trabajo Social	2,78	12,15		
Otros	5,56	11,21	11,11	27,03
Total	100,00 (N=36)	100,00 (N=107)	100,00 (N=9)	100,00 (N=37)

Para finalizar, y en el mismo sentido que el ítem anterior, buscamos constatar, de alguna manera, **el grado de satisfacción de los encuestados sobre la formación universitaria que habían recibido**. Las tablas y gráficas correspondientes nos muestran la situación diferencial en cada uno de los sectores invitados al estudio. El perfil del profesional y el académico se aproximan, considerando de forma “bastante” adecuada la formación recibida para el desempeño profesional, frente a los graduados, que se manifiestan más críticos ante la situación, sin haber tenido contacto como profesionales en el ámbito.

**Tabla 4.** Distribución de frecuencias por adecuación con la formación recibida y sector (% por sector)

Ítem 6. Adecuación de la formación recibida	Sectores			
	Graduados (%)	Profesionales (%)	Empleadores (%)	Académicos (%)
Nada		0,95		5,00
Poco	45,71	34,29	22,22	22,50
Bastante	54,29	61,90	66,67	65,00
Mucho		2,86	11,11	7,50
Total	100,00 (N=35)	100,00 (N=105)	100,00 (N=9)	100,00 (N=40)

Otra forma de constatar cómo veían cada sector la situación profesional en el ámbito, ha sido preguntando la **opinión sobre las posibles salidas profesionales de la titulación**. En general, aunque predomina la percepción pesimista de la situación (¿o realista?) considerando una titulación con “poca” salida, el grupo de profesionales, como en parte el lógico al estar desempeñando un puesto laboral en activo, son los que mejor perspectiva nos ofrecen.

**Tabla 5.** Distribución de frecuencias por valoración de salidas profesionales y sector (% por sector)

Ítem 7. Valoración salidas profesionales	Sectores			
	Graduados (%)	Profesionales (%)	Empleadores (%)	Académicos (%)
Nada	30,56	19,05	11,11	10,00
Poco	41,67	44,76	55,56	57,50
Bastante	22,22	33,33	22,22	25,00
Mucho	5,56	2,86	11,11	7,50
Total	100,00 (N=36)	100,00 (N=105)	100,00 (N=9)	100,00 (N=40)



### 3.2. Análisis descriptivo e inferencial sobre la importancia concedida y el nivel de desarrollo en la Universidad de las competencias genéricas y específicas en la titulación de Educación Social

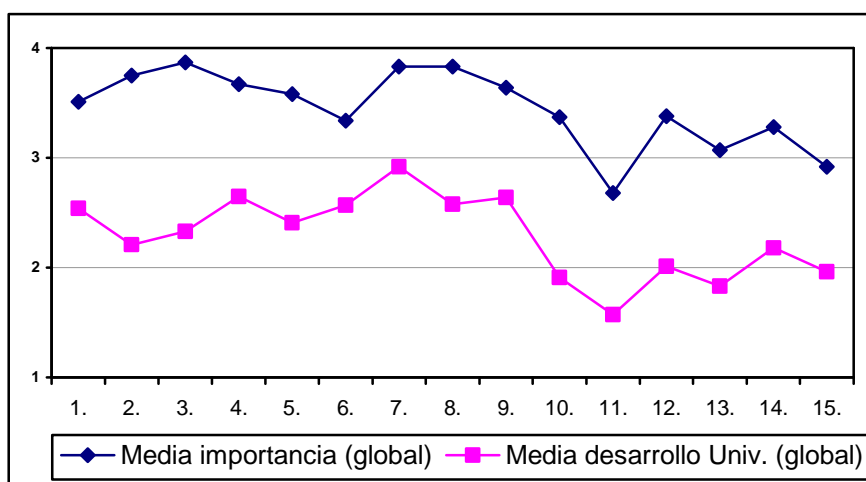
A continuación vamos a presentar los resultados globales sobre las respuestas emitidas por los 202 individuos que enviaron sus encuestas. En este análisis vamos a conocer la percepción que el conjunto de implicados manifiesta sobre el grado de *importancia* que conceden a cada una de las competencias genéricas y específicas que les hemos presentado en este estímulo, así como *el nivel que consideran se desarrollan en la Universidad*, hasta el momento presente.

En cuanto a las **competencias genéricas**, observamos que a las que se otorga una **importancia** mayor, por encima de una 3,7 puntos sobre 4, son a la resolución de problemas, a las habilidades de relación interpersonal, a la capacidad de trabajo en equipo y a la toma de decisiones. En cambio valoradas con una puntuación más baja, en orden ascendente, son el trabajar en contexto internacional, el liderazgo y el conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbre (por debajo de 3 puntos). Hay que destacar también el grado de homogeneidad mostrado en cada una de las respuestas emitidas a estas competencias, con una desviación típica alrededor de 0,3 en las competencias mejor valoradas y de 0,7-0,8 en las competencias peor valoradas. Estas valoraciones vienen a ser las mismas que las aportadas por el Informe 2004 y el Informe 2005 de la ANECA<sup>6</sup>.

Sobre el **nivel que se desarrollan en la universidad** estas competencias genéricas, se consideran en los primeros puestos, en cuanto al mayor nivel de desarrollo, la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de organización y planificación, el reconocimiento a la diversidad y interculturalidad y las habilidades en las relaciones interpersonales (entre 2,5 y 2,9 puntos); por el contrario, en los puestos inferiores se encuentran: el trabajar en contexto internacional, el conocimiento de otras lenguas culturas y costumbres, la capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas y el liderazgo (entre 1,5 y 1,9). Por otra parte, el nivel de dispersión en las respuestas es ligeramente superior que para el nivel de importancia (valores de desviación típica entre 0,7 y 0,9), estando más de acuerdo en el nivel de desarrollo de las competencias más bajo que las que se valoran más positivamente.

En general, como se observa por el gráfico correspondiente, el nivel de desarrollo aparece con una valoración, siempre y en todas las capacidades, inferior al nivel de importancia. Por lo tanto, habría que preguntarse qué competencias se han estado desarrollando en la Universidad, porque sobre el listado presentado como competencias genéricas, la valoración es muy baja en cuanto a su desarrollo.

Otro aspecto de análisis es aquel en el que se observan mayores discrepancias entre nivel de importancia y nivel de desarrollo en la Universidad, por ejemplo: toma de decisiones o resolución de problemas. Se las considera entre las más importantes, en cambio, se reconoce que la Universidad no les dedica una atención acorde con esta importancia. Realizaremos este análisis comparativo más adelante.



**Gráfico 1.** Media global por competencias genéricas (ver Cuadro 2, para la correspondencia del número con la competencia genérica correspondiente), en importancia que le conceden y nivel en que se desarrolla en la Universidad

En cuanto a las **competencias específicas**, hemos de señalar lo siguiente a un nivel general, es decir, considerando el total de las respuestas emitidas por todos los implicados en este asunto:

Observamos que a las que se otorga una **importancia** mayor, por encima de una 3,7 puntos sobre 4, son:

- desarrollar habilidades de comunicación interpersonal,
- conocer los principales tipos de desadaptación social y las líneas de acción sobre ellos,
- ejercer de mediador para tratar con comunidades socioeducativas, familiares y resolver conflictos,
- conocer los fundamentos del diseño y uso de medios, recursos, estrategias para la intervención socioeducativa
- Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria, aplicando programas y técnicas de intervención.

En cambio valoradas con una puntuación más baja, en orden ascendente (por debajo de 3,4) aparecen:

- Conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en el mundo, con especial atención a los países e iniciativas de la Unión Europea
- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación socioambiental
- Conocer los modelos teóricos de los procesos de intervención para la integración social y laboral

Hay que destacar también el grado de homogeneidad mostrado en cada una de las respuestas emitidas a estas competencias, con una desviación típica alrededor de 0,4 en las competencias mejor valoradas y de 0,7 en las competencias de valoración inferior.

Sobre el **nivel que se desarrollan en la universidad** estas competencias específicas, se consideran en los primeros puestos (por encima de 2,7):

- Conocer las etapas evolutivas de la población infantil, joven y adulta con la que se trabaja
- Conocer los modelos teóricos de los procesos de intervención para la integración social y laboral
- Conocer los principales tipos de desadaptación social y las líneas de acción ante ellos

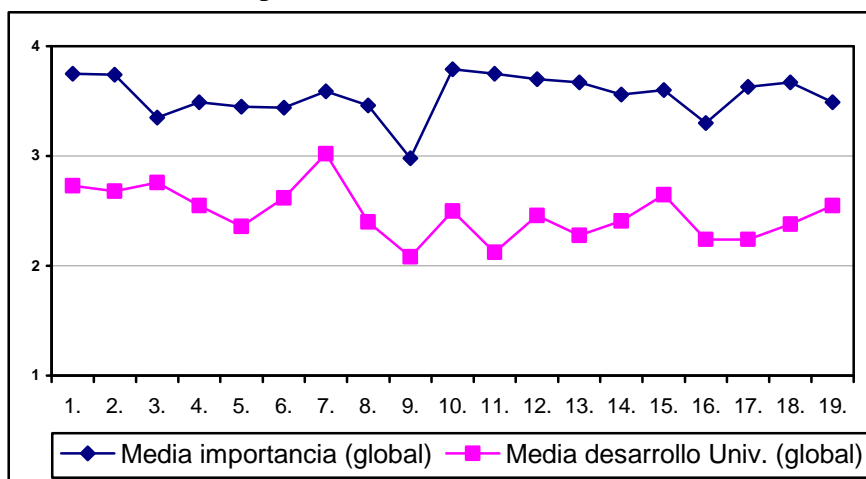
En los puestos inferiores se encuentran, las siguientes competencias (por debajo de 2,25):

- Conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en el mundo, con especial atención a los países e iniciativas de la Unión Europea,
- Ejercer de mediador para tratar con comunidades socioeducativas, familiares y resolver conflictos
- Saber actuar en programas, proyectos o instituciones de protección y reforma
- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación socioambiental

Por otra parte, el nivel de dispersión en las respuestas es ligeramente superior que para el nivel de importancia (valores de desviación típica entre 0,7 y 0,9).

Igual que hicimos con las competencias genéricas o transversales, comparamos gráficamente las valoraciones sobre importancia y nivel de desarrollo y observamos que la tendencia de líneas paralelas se repetía del mismo modo. El nivel de desarrollo aparece con una valoración, siempre y en todas las capacidades, inferior al nivel de importancia. En este caso podría ser más preocupante, por cuanto las competencias específicas parecen ir ligadas más a contenidos académicos que deberían desarrollarse más claramente en la universidad. De nuevo habría que preguntarse por los motivos que generan esta tendencia.

Otro aspecto de análisis es aquel en el que se observan mayores discrepancias entre nivel de importancia y nivel de desarrollo en la universidad, por ejemplo: ejercer de mediador para tratar con comunidades socioeducativas, familiares y resolver conflictos; saber aplicar técnicas de detección de factores de exclusión así como acciones y programas para su mejora, o saber actuar en programas, proyectos o instituciones de protección y reforma. Se las considera entre las más importantes, en cambio, se reconoce que la universidad no les dedica una atención acorde con esta importancia. De nuevo, realizaremos este análisis comparativo más adelante.



**Gráfico 2.** *Media global por competencias específicas, en importancia que le conceden y nivel en que se desarrolla en la Universidad*

Por otra parte, en un segundo nivel de análisis, realizamos el **contraste de hipótesis** correspondientes a constatar estadísticamente (n.s. 0,05) la existencia de diferencias, tanto a nivel global como en cada una de las muestras de implicados, entre la importancia que se concede a todas las competencias con relación al grado en que se desarrollan en la Universidad. En función del tipo de hipótesis planteada y bajo los supuestos estadísticos determinados por la naturaleza de las variables aquí analizadas, consideramos la aplicación de las técnicas estadísticas usuales en el ámbito educativo, para estos casos. De este modo, las hipótesis se resolvieron a través de una prueba t de diferencia de medias para muestras relacionadas, de análisis de varianza simple y a través de un análisis de varianza con medidas repetidas, en función del tipo de variable.

Los resultados, que no vamos a mostrar en este momento para no alargar en exceso el artículo, nos llevan a concluir lo siguiente: parecen existir evidencias por las que los implicados en este estudio (tanto a nivel global, como en cada una de las muestras) valoran más positivamente la importancia que conceden a las competencias que se presentan en la encuesta, que su nivel de desarrollo en la universidad. Este hecho que podríamos esperar para las competencias genéricas, puede sorprender más en el caso de las específicas, por cuanto responden a contenidos que se están tratando en el curriculum actual de la carrera, pero que por lo que estamos observando, no han sido considerados plenamente desarrollados en las aulas actualmente.

### 3.3. Análisis factorial global

Podemos efectuar un análisis global cuando hemos comprobado la falta de diferencias entre los grupos (profesionales, graduados y académicos). En general, toda la muestra piensa del mismo modo en relación a la importancia y grado de desarrollo, por eso vamos a realizar una AFAC por cada conjunto de variables.

Dentro del término de AFAC hemos optado por el análisis factorial exploratorio, debido a que el objetivo del mismo es identificar las variables latentes que subyacen a un conjunto de variables observadas (respuestas a la importancia o nivel de desarrollo de las competencias generales y específicas). Es decir, queremos descubrir las diferentes dimensiones de variabilidad común existentes en el conjunto de competencias analizadas (Comrey, 1985<sup>7</sup>). Esto nos permitirá definir constructos o agrupar competencias a partir de las respuestas emitidas por profesionales, graduados y académicos, generando agrupaciones para la definición de distintas disciplinas comunes.

Para llegar a determinar los factores en los que se agrupan los distintos grupos de variables (importancia/desarrollo de competencias), hemos de pasar por varias fases en el análisis, que aquí trataremos de resumir.

En primer lugar, tras la selección del grupo de variables (importancia de competencias genéricas, grado de desarrollo de competencias genéricas, importancia de competencias específicas y grado de desarrollo de competencias específicas) y del conjunto de sujetos (ya dijimos que tomamos la muestra global debido a la escasa variabilidad observada en las respuestas), determinamos las correlaciones entre todos los ítems. Como se observa en el anexo correspondiente, la mayoría de correlaciones de Pearson no supera un 0,4, sin embargo, sí son significativas (n.s. 0,05), según el contraste de hipótesis que hemos solicitado.

En segundo lugar, comprobamos que la matriz de correlaciones posee las condiciones necesarias para someterla a un proceso de factorización. Para ello, solicitamos al programa la prueba de esfericidad de Barlett (somete a prueba si la matriz de correlaciones es la matriz identidad). En las cuatro factorizaciones hemos rechazado la hipótesis y por lo tanto la matriz es adecuada para proceder al AFC.

En tercer lugar, realizamos a través del método de máxima verosimilitud, la extracción de factores, con lo que obtenemos los autovalores correspondientes a cada variable, que pueden ser interpretados como un porcentaje de la variabilidad total explicada por el factor. Sobre el número de factores a extraer, seguimos el criterio usual de conservar solamente aquellos cuyo autovalor supere la unidad.

A continuación, el AFAC extrae otra matriz que corresponde a la forma más sencilla de la denominada “matriz factorial”, en la que cada columna es un factor y las filas corresponden a cada una de las variables. Los valores del interior corresponden con las correlaciones de cada variable con cada factor.

Por último, y es la tabla que presentaremos a continuación en el texto, hemos realizado una rotación ortogonal de los factores (Varimax), es decir, para evitar la correlación entre ellos. Por lo tanto se ha realizado una transformación de la matriz factorial en otra, denominada “matriz factorial rotada”, que es la que interpretaremos. Para facilitar la interpretación hemos excluido los valores de correlación menores de 0,40 y ordenado las variables pro tamaño de correlación en cada factor. Para terminar denominaremos los factores, a partir de la interpretación de las saturaciones obtenidas por las variables en cada factor.

### 3.3.1. AFAC sobre la importancia concedida a las competencias genéricas

En este primer AFAC, hemos incluido la respuesta dada a las 15 competencias genéricas en orden a la importancia que se consideraba debían tener a la hora de establecer el perfil de la titulación de Educación Social.

Aparecen cuatro dimensiones o cuatro conjuntos de variables que resumen el conjunto de las 15 competencias genéricas analizadas. La primera dimensión o factor lo constituyen 6 competencias (11, 13, 9, 10, 6 y 5, en orden de saturación), las cuales recogen aquellas competencias relacionadas con la *Diversidad y Comunicación*. El Factor 2, está compuesto por 5 variables (15, 14, 1, 5 y 12), al que denominaremos *Liderazgo y calidad*. El tercer factor recoge 3 ítems (3,2, y 12), relativos a *Problemas y decisiones resolutivas*. Y, por último, tenemos el factor 4, donde se agrupan solo 2 ítems (8 y 7), que trata sobre *Habilidades sociales y trabajo en equipo*.

**Tabla 6.** AFAC global (N=202). Matriz de componentes rotados. Competencias genéricas: Importancia

Competencias genéricas ordenadas por dimensiones	Componente			
	1	2	3	4
11. Trabajar en un contexto internacional.	,776			
13. Conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbres.	,773			
9. Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad.	,584			
10. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.	,524			
6. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.	,516			

15. Liderazgo.		,674		
14. Motivación por la calidad.		,623		
1. Capacidad de análisis y síntesis		,605		
5. Capacidad de crítica y autocrítica.	,401	,461		
12. Iniciativa y espíritu emprendedor.		,412	,402	
4. Capacidad de organización y planificación.				
3. Resolución de problemas.			,779	
2. Toma de decisiones.			,711	
8. Habilidades en las relaciones interpersonales.				,751
7. Capacidad de trabajar en equipo.				,703
% Varianza explicada (total= 52,77%)	17,18%	13,41%	11,35%	10,82%

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

### 3.3.2. AFAC sobre el grado en que se desarrollan en la Universidad las competencias genéricas

El segundo AFAC, contiene las respuestas recogidas sobre las mismas 15 competencias genéricas, pero ahora se valoraba el grado en que éstas son desarrolladas en la Universidad, tal y como actualmente se imparte el título de Educación Social en Castilla y León.

De nuevo, se obtienen cuatro dimensiones o cuatro factores que agrupan a las 15 competencias genéricas analizadas, bajo este prisma (grado de desarrollo). La primera dimensión o factor lo constituyen 5 competencias (3, 1, 4, 2, y 5 en orden de saturación), las cuales recogen aquellas competencias relacionadas con las capacidades más abstractas en el ámbito cognitivo (resolución de problemas, análisis y síntesis, planificación, toma de decisiones, etc.), es decir con *Capacidades cognitivas superiores*. El Factor 2, está compuesto por 5 variables (13, 11, 10, 14 y 12), al que denominaremos *Comunicación en diversidad*. El tercer factor recoge 5 ítems (15, 8, 7, 12 y 2), relativos a *Liderazgo y habilidades sociales*. Y, por último, tenemos el factor 4, donde se agrupan solo 5 ítems (6, 9, 5, 7 y 8), que contiene un conjunto diverso de competencias sobre *Dominio del idioma propio y diversidad*.

**Tabla 7.** AFAC global (N=202). Matriz de componentes rotados. Competencias genéricas: Grado de desarrollo en la Universidad

Competencias genéricas ordenadas por dimensiones	Componente			
	1	2	3	4
3. Resolución de problemas.	,735			
1. Capacidad de análisis y síntesis	,718			
4. Capacidad de organización y planificación.	,705			
2. Toma de decisiones.	,630		,452	
13. Conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbres.		,784		
11. Trabajar en un contexto internacional.		,703		
10. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.		,657		
14. Motivación por la calidad.		,617		
15. Liderazgo.			,757	
8. Habilidades en las relaciones interpersonales.			,642	,402
7. Capacidad de trabajar en equipo.			,592	,431
12. Iniciativa y espíritu emprendedor.		,474	,587	
6. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.				,784
9. Reconocimiento de la diversidad y				,629

multiculturalidad.				
5. Capacidad de crítica y autocrítica.	,488			,531
% Varianza explicada (total= 61,68%)	17,91%	16,66%	14,71%	12,40%

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

### 3.3.3. AFAC sobre importancia concedida a las competencias específicas

Seleccionamos, a continuación, el conjunto de 19 variables relativas a la importancia concedida a las competencias específicas que pudieran ser necesarias para un perfil académico y profesional del educador social en Castilla y León.

Este tercer análisis factorial, vuelve a producir cuatro dimensiones o cuatro factores que agrupan a las 19 competencias específicas analizadas.

- La primera dimensión o factor, que es el que asume la parte más importante de la variabilidad de la matriz de correlaciones (podríamos decir que es el conjunto de ítems en el que el acuerdo entre todos los encuestados es mayor) lo constituyen 8 competencias específicas (16, 15, 17, 19, 11, 14, 6 y 9 en orden de saturación), las cuales recogen aquellas competencias relacionadas con lo que denominaremos *Intervención en ámbitos específicos (agogías específicas)*.
- El Factor 2, está compuesto por 7 variables (4, 3, 5, 9, 8, 18 y 2), al que daremos el nombre de *Elementos político-administrativos, legislativos y metodológicos*.
- El tercer factor recoge 3 ítems (1, 7 y 2), relativos a *Materiales psicológicos e instrumentales*.
- Y, por último, tenemos el factor 4, donde se agrupan solo 3 ítems (12, 10 y 13), que contiene un conjunto diverso de competencias sobre *Intervención socioeducativa o agogía general*.

**Tabla 8.** AFAC global (N=202). Matriz de componentes rotados. Competencias específicas: Importancia

Competencias específicas ordenadas por dimensiones	Componente			
	1	2	3	4
16. Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación socioambiental.	,801			
15. Organizar y gestionar proyectos y servicios culturales, de ocio, tiempo libre.	,719			
17. Saber actuar en programas, proyectos o instituciones de protección y reforma.	,663			
19. Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención en el campo de la educación permanente y de adultos.	,639			
11. Ejercer de mediador para tratar con comunidades socioeducativas, familiares y resolver conflictos.	,524			,443
14. Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención intercultural.	,489			
6. Conocer los factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.	,443			
4. Conocer los métodos y estrategias de investigación y evaluación de los procesos y programas de intervención socioeducativa.		,789		
3. Conocer los modelos teóricos de los procesos de intervención para la integración social y laboral.		,724		
5. Conocer las políticas de bienestar social que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.		,639		
9. Conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en el mundo, con especial atención a los países e iniciativas de la Unión Europea.	,421	,601		
8. Conocer el marco legislativo estatal y autonómico relacionado con la educación y el bienestar social.		,570		
18. Estar comprometido con la calidad de la actuación y actuar conforme a los principios deontológicos del educador social.		,402		

1. Conocer los principales tipos de desadaptación social y las líneas de acción ante ellos.			,842	
7. Conocer las etapas evolutivas de la población infantil, joven y adulta con la que se trabaja.			,723	
2. Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios, recursos y estrategias para la intervención socioeducativa.		,456	,462	
12. Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria, aplicando programas y técnicas de intervención.				,763
10. Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.				,754
13. Saber aplicar técnicas de detección de factores de exclusión así como acciones y programas para su mejora.				,492
% Varianza explicada (total= 56,44%)	18,02%	16,99%	10,84%	10,60%

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

### 3.3.4. AFAC sobre grado de desarrollo en la Universidad de las competencias específicas

El último AFAC, reúne el conjunto de 19 variables relativas al grado en que se desarrollan las competencias específicas en las titulaciones actuales de Educación Social en Castilla y León.

Este cuarto análisis factorial, vuelve a producir cuatro dimensiones o cuatro factores que agrupan a las 19 competencias específicas analizadas. La primera dimensión o factor lo constituyen 7 competencias específicas (11, 12, 10, 17, 13, 15 y 1, en orden de saturación), las cuales recogen aquellas competencias relacionadas con *Mediación, prevención y reforma*. El Factor 2, está compuesto por 8 variables (16, 6, 14, 19, 7, 18, 15 y 13), al que denominaremos *Intervención sociocultural y bases biológicas y psicológicas*. El tercer factor recoge 6 ítems (2, 3, 4, 1, 5 y 13), relativos a *Recursos y bases teóricas*. Y, por último, tenemos el factor 4, donde se agrupan sólo 3 ítems (9, 8 y 5), que contiene un conjunto diverso de competencias sobre *marco político, legislativo e internacional*.

**Tabla 9.** AFAC global (N=202). Matriz de componentes rotados. Competencias específicas: Grado de desarrollo en la Universidad

Competencias específicas ordenadas por dimensiones	Componente			
	1	2	3	4
11. Ejercer de mediador para tratar con comunidades socioeducativas, familiares y resolver conflictos.	,759			
12. Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria, aplicando programas y técnicas de intervención.	,724			
10. Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.	,633	,420		
17. Saber actuar en programas, proyectos o instituciones de protección y reforma.	,628			
13. Saber aplicar técnicas de detección de factores de exclusión así como acciones y programas para su mejora.	,513		,436	
16. Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación socioambiental.		,709		
6. Conocer los factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.		,659		
14. Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención intercultural.		,655		
19. Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención en el campo de la educación permanente y de adultos.		,613		
7. Conocer las etapas evolutivas de la población infantil, joven y adulta con la que se trabaja.		,464		
18. Estar comprometido con la calidad de la actuación y actuar conforme a los principios deontológicos del educador social.		,462		



15. Organizar y gestionar proyectos y servicios culturales, de ocio, tiempo libre.	,425	,436		
2. Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios, recursos y estrategias para la intervención socioeducativa.			,736	
3. Conocer los modelos teóricos de los procesos de intervención para la integración social y laboral.			,687	
4. Conocer los métodos y estrategias de investigación y evaluación de los procesos y programas de intervención socioeducativa.			,594	
1. Conocer los principales tipos de desadaptación social y las líneas de acción ante ellos.	,441		,573	
9. Conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en el mundo, con especial atención a los países e iniciativas de la Unión Europea.				,784
8. Conocer el marco legislativo estatal y autonómico relacionado con la educación y el bienestar social.				,703
5. Conocer las políticas de bienestar social que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.			,463	,657
% Varianza explicada (total= 58,58%)	16,81%	16,72%	13,99%	11,07%

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

#### 4. Conclusiones y recomendaciones para los nuevos Planes de estudios de Educación Social en Castilla y León

##### 4.1. Consideraciones previas

Según lo dispuesto en el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero (BOE, 25 de enero 2005) que recoge lo acordado en Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, el Grado en Educación Social, como el resto de las titulaciones ha de tener un claro criterio formativo: “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionándolos con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”.

En orden a la elaboración de las propuestas de “Directrices generales” propias de cada Título, el Consejo de Coordinación Universitaria propuso un formato común (Ficha Técnica), que indica diversos apartados<sup>8</sup>, entre los cuales están dos a los que queremos aquí de alguna forma responder:

- “Recomendaciones para la elaboración por las Universidades de los correspondientes planes de estudios”.
- “Relación de las nuevas enseñanzas con las del anterior catalogo y, en su caso, las titulaciones que se extinguen y las condiciones de adaptación de los estudios anteriores a los nuevos”.

También tenemos en cuenta el Libro Blanco 2005 y el resultado de nuestro estudio que citaremos como EduSoCyL2006 (Castilla y León 2006)<sup>9</sup>. El Grado en Educación Social, cuyo título será “Educador Social”, tendrá una formación académica y profesional de 240 ECTS, de los que 180 pertenecerán a su formación académica básica y 60 de formación adicional de orientación académica o profesional, de los cuales, al menos 30 ECTS deben corresponder al practicum.

En el Libro Blanco (Aneca 2005, vol. 2, p. 168) se propone una estructura curricular en **bloques de contenido** que definen la troncalidad del Grado; 144 ECTS con descriptores, competencias, etc. Las competencias genéricas se abordaran transversalmente desde todos los bloques (Aneca 2005, vol. 2, p. 162).

Estos bloques de contenido troncales son descritos de la siguiente forma:

Título de Grado: EDUCACIÓN SOCIAL		
	240 ECTS	
	Total: 6.000 h. (1 ECTS = 25 h.)	
	Horas totales Bloque	ECTS
<b>Bloques de contenido troncal (60%)</b>		
Bases conceptuales y contextuales de la educación	600	24
Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales	625	25
Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas	500	20
Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa	625	25
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	500	20
Prácticum	750	30
<b>Horas contenidos troncales</b>	<b>3.600</b>	<b>144</b>
<b>Horas contenidos propios cada universidad (40%)</b>	<b>2.400</b>	<b>96</b>
<b>Total Titulación</b>	<b>6.000</b>	<b>240</b>

En el EduSoCyL 2006, en base a los resultados del cuestionario seleccionamos el conjunto de 19 variables relativas a la importancia concedida a las competencias específicas que pudieran ser necesarias para un perfil académico y profesional del educador social en Castilla y León.

En este tercer análisis factorial, vuelve a producir cuatro dimensiones o cuatro factores que agrupan a las 19 *competencias específicas* analizadas.

- La primera dimensión o factor, que es el que asume la parte más importante de la variabilidad de la matriz de correlaciones (podríamos decir que es el conjunto de ítems en el que el acuerdo entre todos los encuestados es mayor) lo constituyen 8 competencias específicas (16, 15, 17, 19, 11, 14, 6 y 9 en orden de saturación), las cuales recogen aquellas competencias relacionadas con lo que podemos denominar *Intervención en ámbitos específicos (agogías específicas)*.
- El Factor 2, está compuesto por 7 variables (4, 3, 5, 9, 8, 18 y 2), al que daremos el nombre de *Elementos político-administrativos, legislativos y metodológicos*.
- El tercer factor recoge 3 ítems (1, 7 y 2), relativos a *Materiales psicológicos e instrumentales*.
- Y, por último, tenemos el factor 4, donde se agrupan solo 3 ítems (12, 10 y 13), que contiene un conjunto diverso de competencias sobre *Intervención socioeducativa o agogía general*.

Es decir, en base a nuestro estudio, y en relación con las competencias específicas existirían cuatro **bloques de contenidos**, que ordenados secuencialmente serían los siguientes:

1. **Materiales propedéuticos o instrumentales**
2. **Elementos político-administrativos, legislativos y metodológicos**
3. **Intervención socioeducativa o agogía general**
4. **Intervención en ámbitos específicos o agogías específicas**

Está claro que al haber reducido los ítems (competencias específicas) a 19, los ámbitos o “competencias” más demandados han sido los específicos y en menor grado los llamados “bases contextuales y conceptuales” en Aneca 2006 y la misma **intervención socioeducativa general**, que, no obstante, se agrupa en tres ítems (12,10 y 13).

Hay en nuestro estudio algo que aparece claramente recalcado y desarrollado y que no aparece tan relevante en Aneca 2005 y es el bloque 2 **elementos políticos**

**administrativos y legislativos** que se agrupa curiosamente, pero no sin sentido, con lo **metodológico**. Somos de la opinión que estos elementos deben ser potenciados en un plan de estudios de Educación Social.

Por lo demás y en líneas generales, los bloques de contenidos deducidos a partir del *análisis factorial*, AFAC global (n=202), matriz de componentes rotados, competencias específicas: importancia, sigue la orientación general del informe Aneca 2005, deducidos de una manera racional, no estadística.

En resumen, en Castilla y León estamos ante una “carrera femenina” mayoritariamente, de jóvenes (67% en menos de 40 años) en la que, en cambio, los formadores son mayores (51% superan los 40 años), de cuya formación están con todo conformes los profesionales y, en menor grado, los egresados. Las **competencias genéricas** que más valoran son la “resolución de problemas”, “las habilidades de relación interpersonal” y “la capacidad de trabajo en equipo” y “la toma de decisiones”, competencias que dicen escasamente desarrolladas en su formación universitaria.

En cuanto a las **competencias específicas** valoran sobre todo “las habilidades de comunicación interpersonal”, “conocer los principales tipos de desadaptación y las líneas de acción sobre ellos”, “la mediación”, “el diseño y uso de medios, recursos y estrategias de intervención socioeducativa”, “los procesos de participación y acción comunitaria” y, en cambio, valoran en menor medida la “formación teórica”, de la que dicen se preocupa sobre todo la universidad en su formación.

En estas competencias específicas, se resalta la intervención en ámbitos específicos, el conocimiento de los aspectos político-administrativos, legislativos y metodológicos; frente a los conocimientos psicológicos y teóricos generales para la intervención socioeducativa.

Existe pues una mayor valoración de las competencias de “Intervención en ámbitos específicos” y de “conocimiento de los Elementos político administrativos, legislativos y metodológicos”, que de los materiales básicos, como por ejemplo, de orden psicológico. Incluso valoran en menor grado la “Intervención socioeducativa general”, que la individualizada o comunitaria. Hay con todo una menor valoración por parte de los profesionales en ejercicio que por parte del resto de los colectivos de las competencias fundamentales, teóricas y generales; lo que no deja de ser significativo.

#### 4.2. Propuesta en clave de plan de estudios

<b>Bloque 1: Bases conceptuales y contextuales de la educación (Materiales propedeúticos e instrumentales, elementos político-administrativos y legislativos)</b>
---

En el LIBRO BLANCO, 2004, p. 164, se indican las valoraciones que llevan a cabo las asociaciones profesionales tanto de Pedagogía como de Educación Social en relación con la Titulación de Educación Social, se asignan 24 ECTS a “Bases conceptuales y contextuales de la educación”, y los descriptores son: **Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad** “.

Es decir, no parece escapárseles nada, pero, por si acaso, añaden un etcetera., pero se le asignan sólo 24 créditos. Esta troncalidad, descriptores y ECTS son los mismos que se dan al Grado de Pedagogía, p.163. Cambia sólo la valoración de la competencia hecha por los que contestaron al cuestionario.

Si miramos “las competencias que sustentan cada bloque”, en este caso el bloque “Bases conceptuales y contextuales de la educación”, son las competencias siguientes 21, 22, 25, 26 y 28.

Estas competencias son las descritas en los ítems del cuestionario que se sometió a consulta y que han recibido una valoración por parte de los encuestados (irrelevante, complementario, esencial).

La competencia 21, viene así descrita en el LIBRO BLANCO 2004: **“Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa”** y tiene una valoración de C, complementaria para el 68 % y esencial para el 32 %. En el LIBRO BLANCO, 2003, los “correspondientes” a este ítem y competencia rezaban de este modo: **“Disponer de una comprensión genealógica de los procesos de intervención socioeducativa”**, disponía de una valoración media de 3,1 y una elección del 60%. Si se hubiera hecho la reducción aconsejada de ítems, este habría desaparecido del cuestionario y no habría sido considerado ni recibido valoración alguna. Es lo que ocurrió en este Estudio de Castilla y León (CYL 2006). Y el otro ítem “correspondiente”: “Conocer la organización profesional actual de los educadores sociales así como sus antecedentes históricos”, tiene la valoración de 3,1 y 40. Desconocemos, pues no se indica, si las valoraciones de uno y otro cuestionario e ítems se habrán acumulado sin más, así como la validez de estas acumulaciones de ítems claramente diferentes. A pesar pues de su atractiva formulación postestructuralista y foucaultiana, ha recibido una de las menores valoraciones. Lo que no debe impedir su consideración relevante en los planes de estudio, incluso, por qué no, en su perspectiva foucaultiana. Otras consideraciones deductivas obligan a ello.

La competencia e ítem 22 dice así **“conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países, con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea”**, recibe una valoración C, complementaria para el 71 % y esencial para el 29 %. En el CYL, 2006, se valora este ítem en último lugar (19º) Media 2,98. La competencia 25 **“Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja”** recibe una valoración de esencial con el 85 %. En el CYL 2006, se valora en décimo lugar, como sabemos entre 19 competencias específicas. (Media 3,59). Una valoración similar se da al ítem y competencia 26: **“Conocer los factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos”**, 76 %, más 19 % como complementario. En el EduSoCyL2006, 16 lugar, (Media 3,44).

Ahora bien, el ítem que más valoración recibe en el marco de esta troncalidad es el 28: **“Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa”**, E, esencial con el 93 %, más 7 % de cómo complementario. En el CYL esta competencia, así descrita, no aparece.

Está claro que se precisarían más ECTS para cada una de estas materias, pero son los que se asignan y tenemos. Por ello, deberán sintetizarse y formularse con claridad y concreción y referirse a referencias fundamentales y descriptivas ineludibles en Educación Social, en todo caso habrán de evitarse reiteraciones y saturaciones.

Materias como Historia de la Educación/Pedagogía Social, Educación Social Comparada, y Pedagogía, nos hablan de la obligada conexión y relación de la Educación Social con la Pedagogía en general. Entendemos que han de ser el profesorado de los ámbitos de la Historia de la Educación y de la Pedagogía, de la Educación Comparada y de la Teoría o teorías de la Educación o teorías pedagógicas quienes deben desarrollar

estas disciplinas basales y propedéuticas. Pensamos que este planteamiento tiene una lógica, no sé si epistemológica, pero sí “económica” y política.

### Bloque 2: Intervención socioeducativa en Educación Social o Agogía General

Item ANECA 2005	Item EduSoCyL 2006	MATERIAS	Competencias específicas. Saber / Saber hacer
23, 24, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37	EduSoCyL, 2,4º, 3º74	Intervención Socioeducativa (Agogía general)	“Conocer los fundamentos del diseño y uso de medios, recursos, estrategias para la intervención socioeducativa. Diseño, gestión, desarrollo... de planes, proyectos y programas y acciones socioeducativas”
	EduSoCyL 10, 1º,MD 3º79	Educación Individualizada	“Habilidades de Comunicación interpersonal. Habilidades sociales. Diálogo, entrevista. Educación individualizada”
	EduSoCyL 12, 5º	Educación Comunitaria	“Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria aplicando programas y técnicas de intervención. Educación cívica”
31, 33, 34, 38, 39, 40, 41		Técnicas, medios y recursos en Intervención Socioeducativa	“Aplicación de técnicas, medios y recursos en los diversos ámbitos de intervención socioeducativa”
	EduSoCyL 18, 7º, MD 3º67	Deontología del Educador Social	“Estar comprometido con la calidad de la actuación y actuar conforme a los principios deontológicos del educador social”

Este bloque tendrá la misma consideración en el curriculum de Educación Social, será el centro y la base del plan de estudios y aprendizaje, con una carga en ECTS no inferior a 70. Conecta con los bloques 2º y 4º del Informe ANECA 2005 (vol. 2, p. 168).

### Bloque 3: Métodos de Investigación y Evaluación en Educación Social

Item ANECA 2005	Item EduSoCyL 2006	MATERIAS	Competencias específicas. Saber / Saber hacer
42, 43, 46	EduSoCyL 4, 12º MD 3º49	Métodos de investigación y evaluación	“Conocer los métodos y estrategias de investigación y evaluación de los procesos y programas de intervención socioeducativa”
		Medición y desarrollo de instrumentos	“Construcción de instrumentos para la investigación socioeducativa. Validez y fiabilidad”
		TIC en Investigación e intervención socieducativa	“Tecnología y educación. Aplicación de las TICs en la investigación y en la acción socioeducativa”

Este bloque debe tener una significación importante. Estamos ante una carrera de Grado a nivel de lo que hasta ahora hemos denominado “licenciatura”, en donde la investigación y la creación científica han de ser relevantes para el progreso científico de la Pedagogía/Educación Social y para un desarrollo científico y eficiente de los profesionales y su intervención. Tendrá una carga en ECTS no inferior a 20 y se implementarán al menos en tres cursos de la carrera.

### Bloque 4: Intervención en campos específicos o Agogías específicas

Este bloque ha sido el más demandado por los que han contestado a nuestro cuestionario (EduSoCyL, 2006), sobre todo por los profesionales (N=107), con mucha diferencia por encima de los otros bloques, por lo que, al margen de las discusiones teóricas de si grado generalista, o grado con iniciación en intervenciones específicas y especializadas en el grado, nos decantamos por esta segunda.

Por lo que siguiendo el orden de significación dado por los encuestados, desarrollamos esquemáticamente en clave de materias el curriculum posible. Debería tener una carga en ECTS no inferior a 32 e impartirse en los últimos cursos.

Item CYL 2006	MATERIAS	Competencias específicas. Saber / Saber hacer
---------------	----------	---

<i>EduSoCyL</i> 16, 18º, MD 3º3	<b>Educación Socioambiental</b>	“Diseñar y aplicar programas y estrategias de educación socioambiental”
<i>EduSoCyL</i> 15 9º, MD 3º6	<b>Animación sociocultural, Ocio y Tiempo Libre</b>	“Organizar y gestionar proyectos y servicios culturales, de ocio y tiempo libre”
<i>EduSoCyL</i> 1, 2º, MD 3º75	<b>Educación de la desadaptación social</b>	Conocer los principales tipos de desadaptación social y las líneas de acción sobre ellos”
<i>EduSoCyL</i> 17, 8º, MD 3º63	<b>Educación en programas e instituciones de protección y reforma</b>	“Saber actuar en programas, proyectos o instituciones de protección y reforma”
<i>EduSoCyL</i> 19, 13º, MD 3º49	<b>Educación Permanente y de adultos</b>	“Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención en el campo de la educación permanente y de adultos”
<i>EduSoCyL</i> 11, 3º, MD 3º75	<b>Mediación Comunitaria y familiar</b>	“Ejercer de mediador para tratar con comunidades socioeducativas, familiares y resolver conflictos”
<i>EduSoCyL</i> 13 6º, MD 3º67	<b>Exclusión social, detección y tratamiento</b>	“Saber aplicar técnicas de detección de factores de exclusión así como acciones y programas para su mejora”
<i>EduSoCyL</i> 14, 11º, MD 3º56	<b>Educación Intercultural</b>	“Diseñar y aplicar programas y estrategias de intervención intercultural”

### Bloque 5: Practicum

Es evidente que en una carrera tan práctica e interventora, tan profesional el Practicum debe ser muy importante. Entendemos que el Practicum no debería desarrollarse exclusivamente en el último curso de los estudios, sino de una manera “transversal” a lo largo de los cuatro cursos que componen la titulación. Por otra parte, creemos que *preferentemente* debe ser un Practicum profesional, realizado en los lugares de trabajo, con una carga en ECTS en esta modalidad de no menos de 30 créditos. Que el alumno en el último curso estuviera en prácticas durante media jornada, podría ser una posibilidad adecuada. La elaboración de un programa o **Proyecto/Memoria** de intervención socioeducativa, previo o posterior a la realización de las prácticas profesionales puede ser una modalidad adecuada y pertinente, que pudiera cubrir unos 15 ECTS. Otras modalidades de Practicum, sobre todo en los primeros cursos pueden ser las visitas guiadas a centros y servicios de acción social, centros de protección, centros de reforma, servicios sociales, empresas, charlas de profesionales, etc.

<i>Item CYL 2006</i>	<i>MATERIAS</i>	<i>Competencias específicas. Saber / Saber hacer</i>
	<b>PRACTICUM</b>	Prácticas profesionales A lo largo de todos los cursos, repartiendo los ECTS de forma progresiva (5, 10, 15 y 30, por ejemplo)

Que la materia de “Deontología profesional” del educador social deba impartirse en los últimos o último curso parece una propuesta coherente.

Para finalizar este informe, debe quedar claro que lo que hemos desplegado aquí es una propuesta en base a los datos aportados por nuestro estudio, realizado en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León, y teniendo también en cuenta el Libro Blanco de ANECA 2005, las directrices emanadas en relación con el EEES y, evidentemente, a partir de nuestras concepciones relativas a la Educación Social como disciplina científica y académica, así como profesión.

Pretendemos con esto ayudar a la confección de los planes de estudio en general y, en concreto, a los currícula de Educación Social de las Universidades de Castilla y León.

## 5. Notas y referencias bibliográficas

---

- <sup>1</sup> ANECA (2005). Libro Blanco: *Diseño de las Titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social*. MEC, ANECA. [Disponible en [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf), revisado el 19-05-2006].
- <sup>2</sup> Encuesta definitiva aplicada para este informe Marzo-abril 2006 en Castilla y León, *Cuestionario sobre Competencias Genéricas y Específicas de la Titulación "Educación Social"*. [Disponible en <http://iuce.usal.es/>, revisado el 20-09-2006].
- <sup>3</sup> Informe Red de Educación (2003). *Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación*, Madrid, Aneca ( Documento policopiado), p. 87.
- <sup>4</sup> González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*, Bilbao, Deusto. [Disponible en [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf), revisado el 19-05-2006].
- <sup>5</sup> Licencia de campus de SPSS de la Universidad de Salamanca.
- <sup>6</sup> ANECA (2005), Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación, (dos tomos) Madrid, Aneca (Documento policopiado).
- <sup>7</sup> Comrey, A.L. (1985). *Manual de análisis factorial*. Madrid, Cátedra.
- <sup>8</sup> Caride Gómez, J.A.(2006) "El grado en educación social": marco y características generales", Mallorca, en *Titol de Grau en Educació Social, Jornadas d'estudi i debat, Universitat Illes Balears*, Facultad d'Educació, 1ª ponencia (Documento policopiado)
- <sup>9</sup> Ortega, J. (dir.) (2006). *EduSoCyL2006: Estudio del perfil profesional y académico del la titulación de "Educación Social": competencias genéricas y competencias específicas*. Valladolid Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (Informe inédito, documento policopiado). [Disponible en <http://iuce.usal.es/>, revisado el 20-09-2006].